

Thiersch, Hans

"Aschenputtel und ihre Schwestern". Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 5, S. 711-727



Quellenangabe/ Reference:

Thiersch, Hans: "Aschenputtel und ihre Schwestern". Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 5, S. 711-727 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145676 - DOI: 10.25656/01:14567

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145676>

<https://doi.org/10.25656/01:14567>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 5 – September 1990

I. Essay

- RUTH HOHENDORF „Diesterweg unter seinen Gegnern“ – Eine Karikatur aus dem Vormärz 639

II. Thema: Bilanzierung der Erziehungswissenschaft (Vorträge des 12. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

- PETER MARTIN ROEDER Erziehungswissenschaften – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft 651
- GERTRUD NUNNER-WINKLER Jugend und Identität als pädagogisches Problem 671
- HELMUT FEND Bilanz der empirischen Bildungsforschung 687
- HANS THIERSCH Aschenputtel und ihre Schwestern – Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik 711
- WOLFGANG FISCHER Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik 729

III. Diskussion

- KLAUS PRANGE Sind wir allzumal Nazis? Eine Antwort auf WOLFGANG KEIMS Bielefelder Kontinuitätsthese 745
- WOLF RAINER LEENEN/
HARALD GROSCH/
ULRICH KREIDT Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der zweiten Generation 753

IV. Besprechungen

- | | |
|---------------------|--|
| HANS U. GRUNDER | HANS-JOSEF WAGNER: Handlung und Erziehung. Zur Grundlegung einer Handlungstheorie der Erziehung 773 |
| HANS U. GRUNDER | BERNHARD KORING: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik 773 |
| DIRK AXMACHER | BERND DIWEL: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen 779 |
| HANS-ULRICH MUSOLFF | OTTO HANSMANN/WINFRIED MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Band I: Systematische Markierungen; Band II: Problemgeschichtliche Orientierungen 783 |
| HANS-ULRICH MUSOLFF | DETLEF TAUSENDFREUND: Bildung und Kulturentwicklung. Zur kulturtheoretischen Analyse gesellschaftlich organisierter Bildungsprozesse 783 |
| HANS-ULRICH MUSOLFF | REINHARD UHLE: Verstehen und Pädagogik. Eine historisch-systematische Studie über die Begründung von Bildung und Erziehung durch den Gedanken des Verstehens 783 |

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 791

Contents

I. Essay

- RUTH HOHENDORF "Diesterweg Among His Adversaries" – A caricature from before the revolution of 1848 639

II. Topic: Balancing Educational Science (Papers read at the 12th Congress of the German Association for Educational Science)

- PETER MARTIN ROEDER Educational Sciences – Communication in a multidisciplinary social science 651
- GERTRUD NUNNER-WINKLER Adolescence and Identity – A Pedagogical Problem 671
- HELMUT FEND The History and Results of Empirical Educational Research in Germany 687
- HANS THIERSCH "Cinderella and Her Sisters" – Training problems and vocational requirements in graduate courses leading to a diploma in educational science and social work 711
- WOLFGANG FISCHER On the Lack of Skepticism in Pedagogics 729

III. Discussion

- KLAUS PRANGE „Are We All Nazis? In answer to WOLFGANG KEIM's thesis of continuity 745
- WOLF RAINER LEENEN/
HARALD GROSCH/
ULRICH KREIDT The Conception of Education, Behavior with regard to Placement, and the Generational Conflict in Families of Turkish Migrants 753

IV. Book Reviews 773

V. Documentation

- New Books 791

„Aschenputtel und ihre Schwestern“

*Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium
Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik.*

Zusammenfassung

Berufsbedarf und Ausbildungsprobleme im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft werden am Beispiel des Studienschwerpunktes Sozialpädagogik erörtert. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen, vor allem im Zeichen der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensverhältnissen wird der Bedarf an akademisch qualifizierten Diplomsozialpädagogen verdeutlicht. Als Antwort auf Studiengangs- und wissenschaftsinterne Probleme sollte das Konzept eines Wissenschaftsstudiums für die Praxis präzisiert werden zur Berufsqualifikation eines wissenschaftlich reflektierten Professionellen, der seine Kompetenz im Wissenschaftswissen auch unter den spezifischen und eigensinnigen Bedingungen der Praxis reflexiv zu nutzen weiß. Studienprobleme müssen mit besonderer Intensität angegangen werden. Entwicklungen und Desiderate in der Theoriediskussion weisen auf – für die Erziehungswissenschaft insgesamt – neue Aufgaben hin.

Die Überschrift ist verwegen. „Aschenputtel und ihre Schwestern“, das zielt auf Hierarchie, auf hierarchisch bedingte Unterdrückung, auf Ressentiments. „Aschenputtel und ihre Schwestern“ als Überschrift zu Ausbildungs- und Berufsfragen für Pädagogen fragt also nach

- z. B. der Hierarchie von Theorie/Forschung und Praxis,
- z. B. der Hierarchie von Theorie/Forschung und Ausbildung,
- z. B. der Hierarchie von allgemeiner und speziellen Pädagogiken,
- z. B. darin noch einmal nach der internen Hierarchie zwischen den differentiellen Pädagogiken, und
- schließlich z. B. nach der Hierarchie in der Praxis, zwar altbeklagt, aber noch immer stabil: Schule z. B. vor Sonderschule, beide aber vor der Sozialarbeit und in der Sozialarbeit institutionelle Beratung vor anderen Hilfen.

„Aschenputtel und ihre Schwestern“ als Überschrift zielt aber auch auf die Umkehr dieser Hierarchien. Aschenputtel, zunächst ja festgehalten am Herd, in der schmutzigen Drecksarbeit, wird schließlich Königin des Festes und heiratet den Prinz, während die anderen, Stolzen sich zwar die Füße verstümmeln, aber erfolglos bleiben. Dies Muster der Umkehr trägt nicht für die folgenden Überlegungen; ich ziehe auf Anstrengungen und Formen einer neuen Vermittlung. Verführt aber zur Aschenputtel-Überschrift hat mich – und das will ich nicht verhehlen – ebenso die Hilfs- und Ratlosigkeit in den gegebenen Hierarchien und Ressentiments wie die Hoffnung, daß uns Anstrengungen gelingen Ausbildungs- und Berufsaufgaben auch in der Erziehungswissenschaft anders als bisher ernst zu nehmen, und Ansätze der speziellen Pädagogiken anders auszubauen und für die Erziehungswissenschaft insgesamt zu nutzen und schließlich ein neues Verständnis, eine neue Vernetzung in den

verschiedenartigen Aufgaben des weit gefaßten pädagogischen Geschäftes zu finden.

Aschenputtel ist eine alte Geschichte. Auch die hier zu verhandelnden Probleme sind alt, ebenso wie auch die Lösungen – so alt, wie in neu erzählten alten Geschichten, nämlich in einer alten Figuration neu instrumentalisiert. (Das ist für einen Text nicht so reizvoll – man liest ja gern etwas neuapartes – für die Sache aber gut.) Es gibt trotz aller Klagen über raschlebige Diskursmoden einen verlässlichen Bestand an Struktur-Wissen, das auch dazu dient, Aktualitäten und Moden einzuordnen, zu relativieren, zu entdramatisieren und Entwicklungen in Gelassenheit voranzutreiben.

Ausbildung und Berufsbedarf in der Pädagogik, – das ist ein weites Feld. Man könnte und müßte über Lehrerbildung reden, über Studienverhältnisse, über Studien- und Berufswahl etwa im Zeichen des Geschlechterverhältnisses: z. B. also über die Verweiblichung der Grundschule (nach dem schon ganz weiblich dominierten Kindergarten) und der Konsequenz für die Geschlechtererziehung, über Prognosen, Fehlprognosen und ihre Konsequenzen, also etwa jenes Generationenloch in den Schulen, in denen die fest angestellten Kollegen im Umgang mit einer ihnen jahrgangsmäßig immer ferner rückenden Jugend kollektiv vor sich hin altern. Man könnte und müßte dies für die verschiedenen Schultypen und Hochschulen differenzieren. Darüber aber will ich heute nicht reden. Ich beschränke mich auf das erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudium, hier auf das Diplomstudium und dabei – exemplarisch, als pars pro toto – auf das mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik. – Gewiß, das ist sehr eng geführt. Aber Geschichte, Expansion und Hochschuletablierung der Erziehungswissenschaften seit 1970 sind auf das engste mit dem Diplomstudium verbunden und die neuerdings so virulente, prinzipielle Frage nach der Tragfähigkeit eines Wissenschaftsstudiums, das auch auf Berufsfähigkeiten hinzielt, macht sich am Diplomstudiengang fest und, in ihm, mit zur Zeit wieder beträchtlicher Leidenschaft, an der Sozialpädagogik. An einer Sozialpädagogik, die mit Abstand der stärkste Diplomstudienzweig ist: bei knapp 30.000 Studierenden im Jahr 1985 und rund 2500 Absolventen sind hier 57% aller Examen absolviert worden, vor der Erwachsenenbildung und der Sonderpädagogik mit je etwa 12% (vgl. KNIERIM/TREDE 1988). Ich will im folgenden fragen:

1. nach dem *Berufsbedarf an Diplompädagogen* und dazu zunächst allgemein nach dem Berufsbedarf an akademisch qualifizierter Sozialarbeit und dann speziell nach dem Berufsbedarf an Diplompädagogen/Sozialpädagogen, 2. nach der *Leistung des Konstrukts des Diplomstudiums*, 3. nach den *spezifischen Problemen des Diplomstudiums Sozialpädagogik* und darin nach dem Ausbildungsziel des reflektierten Professionellen im Gegenstandsbereich Sozialpädagogik, 4. nach *pragmatischen Konsequenzen*.

1. Berufsbedarf an Diplompädagogen

Was meint die Frage nach dem Berufsbedarf für Diplompädagogen? Was können sie? Wo finden sie Arbeit? Sind sie für ihre Arbeit durch ihr Studium qualifiziert? Brauchen sie für ihre Arbeit Studium? – So und ähnlich wird in der Öffentlichkeit, aber ja auch unter uns Kollegen gefragt. – Die Frage nach dem Berufsbedarf suggeriert auf solche Fragen „ordentliche“ Antworten: Darstellung definierter Berufsbilder, eines erkennbaren Berufsfeldes, überschaubarer Bedarfsprognosen und Planungsmöglichkeit. – So „ordentlich“ aber läßt sich die Frage und die gegenwärtige Situation nicht klären; ich muß mich herantasten.

Wo und was arbeiten Diplompädagogen/Sozialpädagogen? Sie arbeiten z. B. in der formlosen Betreuung im Sozialdienst, z. B. in Jugendhäusern, z. B. in Beratungsstellen und Erziehungsheimen, z. B. im Kinderhort oder in Tagesgruppen, z. B. im Krankenhaus, vor allem in der Kinder- und Kinderkrebstation, z. B. als Berater von alleinerziehenden Eltern, sie arbeiten in der Altenarbeit, in Selbsthilfegruppen, in Bürgerinitiativen, sie arbeiten natürlich auch als Referent oder Dozent bei Verbänden, in der Weiterbildung, an Schulen und Hochschulen.

1.1 Berufsbedarf an akademisch qualifizierter Sozialarbeit

Diese Arbeiten innerhalb der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zeigen ein weites, in den letzten Jahren ungemein explodierendes, offenes und schwer strukturierbares Feld, – es ist um so schwerer zu strukturieren, weil sich in ihm die Gewichte immer auch verlagern: in den 50er Jahren ging es um Halbstarke, heute geht es um Fanclubs, bis vor kurzem standen Ausländer und Asylanten im Mittelpunkt des Interesses, jetzt sind es die Übersiedler.

Diese vielgestaltige, gleichsam flackernd oszillierende Unübersichtlichkeit ist der Vordergrund, aber nur der Vordergrund – die so kontingente Szene ist Ergebnis der Entwicklungen unserer kapitalistisch-sozialen, modernen Gesellschaft. Integrations- und Lernaufgaben werden durch die traditionellen Lebensnetze von Familie, Schule und Ausbildung nicht mehr hinreichend erbracht; eine neue Sensibilität für Lebens- und Entwicklungsprobleme bei Kindern, Heranwachsenden und in ihren Familien bildet sich aus; die sozialen Bewegungen des vorigen Jahrhunderts machen den Widerspruch zwischen Sozialstaatsanspruch und realen Lebensressourcen zum öffentlichen Problem. So ergeben sich als Antwort auf Unbildung, Armut und Krisen die sozialpädagogischen Leistungsangebote zur Unterstützung, Beratung, Erziehung und Bildung neben Familie, Schule und Ausbildung, strukturiert nach den (modernen) Prinzipien der Vergesellschaftung der Problemwahrnehmung und der Problemlösung im Zeichen von Verrechtlichung, Institutionalisierung, Differenzierung und Verberuflichung. Diese Strukturprinzipien verlieren in der Krise des Sozial- (und Bildungs-)staats in den 70er Jahren ihre unhinterfragte Selbstverständlichkeit. Sie werden brüchig und verbinden sich mit Problemlösungsstrategien, wie sie sich aus dem Modernisierungsschub der letzten

Jahrzehnte ergeben; Pluralisierung von Lebenslagen und Individualisierung der Lebensführung gehen einher mit einer neuen Sensibilität für Schwierigkeiten, die mit bürokratisch-rationalen Problemlösungen gegeben sind, für die Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder zwischen der dominanten Stadtkultur und der randständigen Landkultur, für Protest, Selbständigkeit, Selbsthilfe und Selbstorganisation in der Bewältigung der Lebensverhältnisse; sie verbinden sich – nicht zuletzt – mit einer neuen Sensibilität für die mit den neuen Freizügigkeiten einhergehenden Zumutungen und Belastungen, mit den Erfahrungen von Überforderung, Versagen, den Wegen in Ausbruch, Süchte, Krankheiten.

Würde ich vor diesem Hintergrund die eingangs skizzierte unübersichtliche Vielgestaltigkeit sozialpädagogischer Hilfen noch einmal durchgehen, würde sie sich als Entfaltung vielgestaltiger Hilfen zur Lebensbewältigung, wie sie aus den Modernisierungskrisen unserer Zeit erwachsen, für die besonderen Belastungs- und Krisenszenen transparent machen lassen. Vor allem aber ergibt sich von hier aus eine Antwort auf die Frage nach dem akademischen Bedarf – also nach einem Bedarf, der Menschen verlangt – wenn ich das so konventionell und knapp formulieren darf – die eigenverantwortlich und souverän in der Situation vor dem Hintergrund wissenschaftlich transparenten Wissens agieren, die Handlungsregeln nicht nur übernehmen und anwenden, sondern verstehen und reflexiv auszulegen und zu nutzen wissen. – Daß wissenschaftliche Klärung von Lebensproblemen alternativlos zentrales Moment für die Moderne ist, gewinnt im Licht der neusten Entwicklungen besondere und zunehmende Bedeutung. Die fragwürdig werdenden Selbstverständlichkeiten in den Mustern und Deutungsmustern von Lebensproblemen machen die Diagnose von Lernaufgaben und Hilfsbedürftigkeit ebenso schwierig wie das Arrangement von Lern-, Erziehungs- und Unterstützungsangeboten; die strukturellen und regionalen Verschiedenheiten in den Lebensverhältnissen verlangen situativ entworfene Netze von Maßnahmen; die erstarkende Selbsthilfe- und Bürgerinitiativszene macht neue Formen der Kooperation, der Kollegialität zwischen unterschiedlichen Professionellen und zwischen Laien und Professionellen nötig.

1.2 Berufsbedarf an Diplompädagogen/Sozialpädagogen

Wenn damit aber auch die Notwendigkeit einer souveränen, wissenschaftlich gestützten reflexiven Kompetenz im Angebot sozialer Hilfen zur Lebensbewältigung evident ist, – ist damit auch die Notwendigkeit des Diplompädagogen/Sozialpädagogen erwiesen?

Zunächst: In der Masse der Beschäftigten innerhalb der Sozialarbeit/Sozialpädagogik gibt es wenige Akademiker, neben Theologen, Juristen, Psychologen und Medizinern vor allem die große Gruppe der an der Fachhochschule ausgebildeten (Diplom)Sozialarbeiter/Sozialpädagogen und – eben – die kleinere Gruppe der Diplompädagogen, die an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ausgebildet sind. Auf Probleme, die in dieser fachlich und hierarchisch so vielfältigen zunächst kontingenten Struktur liegen, kann und darf

ich hier nicht eingehen. Für die hier zu verhandelnde Frage nach den Diplompädagogen gilt es nur festzuhalten, daß sie eine Gruppe unter anderen Universitätsakademikern sind, und, daß sie im Zug der Verfachlichung der Sozialen Arbeit und im Kontext der Geschichte der Ausbildungsgänge zur Sozialen Arbeit als gleichsam entwicklungslogischer Endpunkt verstanden werden können. In den kirchlich-ehrenamtlichen Ausbildungen des vorigen Jahrhunderts, in den Kursen und Studien an den sozialen Frauenschulen im Beginn unseres Jahrhunderts, in der Gründung von höheren Fachschulen und Fachhochschulen, in schließlich dem sporadischen Arbeitsinteresse innerhalb der Fürsorgewissenschaft (z.B. in Frankfurt bei SCHERPNER) und vor allem in der Erziehungswissenschaft hat sich die Ausbildung für sozialpädagogische Aufgaben gleichsam Stück um Stück an das Diplom als universitäre Normausbildung herangearbeitet. Diplompädagogen/Sozialpädagogen können verstanden werden als Abschluß eines damit erst voll durchhierarchisierten Ausbildungsspektrums.

In diese Position sind die Diplompädagogen nicht ohne große Widerstände und Anstrengungen hineingewachsen. In der Konkurrenz zu den anderen, hier gleichsam eingesessenen Akademikern, neben den Fachhochschulen, die sich zeitgleich mit der Einführung des Diplomstudiums etablierten und in Konkurrenz zu ihnen, gegen den Widerstand der Praxis (die berühmte Städtetageempfehlung von 1977 sah keinerlei Bedarf für Universitätsabsolventen), gegen die Zweifel des Wissenschaftsbetriebs (der Wissenschaftsrat erwog 1977 die Einstellung des Studiengangs zu empfehlen), in diesen Belastungen haben sich die Universitätsabsolventen in der sozialen Szene durchgesetzt, und, dies z.B. in der Jugendhilfe gegenüber den anderen, eher stagnierenden Universitätsabsolventengruppen mit deutlich steigender Tendenz. Diplompädagogen sind – so wird übereinstimmend konstatiert – normaler Bestandteil der sozialen Szene (vgl. zuerst z.B. BUSCH/HOMMERICH 1981, 1982).

Ist diese Position aber nicht teuer, allzu teuer bezahlt? (Zum folgenden vor allem BAHNMÜLLER/RAUSCHENBACH/TREDE/BENDELE 1988). – Zwar liegt die Arbeitslosenquote für sie auf das Ganze gesehen nicht weit über 10%, ist also, angesichts des öffentlichen und fachlichen Images dieser Ausbildung keineswegs dramatisch und bewegt sich im Rahmen der derzeitigen Arbeitslosigkeit für Sozialwissenschaftler. – Aber: Hinter der zeitgemäßen „Normalität“ dieser Situation verbergen sich böse Risse. Vor allem die Arbeitslosigkeit von Berufsanfängern ist in den letzten Jahren rapide gewachsen, also die mühsame Zeit bis zu einer ersten dauerhaften Einstellung mit allen so demoralisierenden und zum bloßen Überleben sozialisierenden, ja disziplinierenden Folgen, und, – dies ist wohl Indiz für eine sich in den letzten Jahren verschlechternde Arbeitssituation. – Vor allem aber: der Zusammenhang von Arbeitsleistung und Bezahlung ist wenig strukturiert, Ansprüche auf ein in Maßen akademisches Bezahlungsniveau lassen sich derzeit allenfalls für 40% realisieren, – und dies wieder nur aufs ganze der Absolventen gesehen. Daneben setzen sich zunehmend Teilzeitarbeit und stundenweise Honorartätigkeiten durch, – vor allem auch bei Frauen, so wie es generell den Strukturen unseres geschlechtsspezifischen Arbeitsmarktes entspricht.

Aber: Sind diese zur Zeit sehr mühsamen und bitteren Realitäten ein Einwand gegen das Projekt des universitären Studiums? Strukturell gesehen wohl nicht, – aber ich geniere mich so zu formulieren, denn in der realen Situation ist dies gleichsam struktureller Zynismus.

Stellenstrukturen in der Praxis können nicht als naturwüchsig, gleichsam als Gottesurteil über die Notwendigkeit von Arbeitsqualifikationen genommen werden. In der sozialen Szene nämlich ist der Normalpool an Stellen (bis zu Leitungs- und Planungsaufgaben hinauf) durch den BAT unakademisch definiert; die darin liegende Unterprivilegiertheit der Sozialen Arbeit (gegenüber anderen Praxisfeldern, wie Schule, Medizin oder Therapie) abzuarbeiten, bräuchte es Zeit; die derzeitige sozialpolitische Großwetterlage (mit ihrer Sparpolitik und ihrer neoliberalen Ideologie gegen soziale Probleme und Soziale Arbeit) gibt dazu keinen Anlaß. Die Zersplitterung der Trägerschaften in der Sozialen Arbeit (zwischen Kommunen und großen Verbänden), die geringe Organisation von Beschäftigteninteressen (die Gewerkschaften tun sich gerade hier ungeheuer schwer), und, nicht zuletzt, die den einzelnen drohende Arbeitslosigkeit führen zum Fortbestand des Status quo. – Und: In der gegebenen Finanzsituation und dem Druck der so vielfältigen und schwierigen Aufgaben nutzen manche Anstellungsträger die gegebene Situation, benutzen gerne (und fachlich-sachlich gesehen durchaus anerkennend) akademische Qualifikationen, erwarten aber für wenig Geld ebenso Ausbildung wie Praxiserfahrung und Zusatzqualifikation und, wenn möglich, zunächst ein Praktikum oder eine Probezeit, dies vielleicht auch noch unbezahlt oder erst nur durch einen Teilzeitvertrag gedeckt. – Die Situation scheint mir aber auch im Zeichen der deutsch-deutschen und der europäischen Perspektiven der nächsten Jahre wohl eher offen; es gilt, denke ich, zu warten.

Und schließlich: Haben die Probleme der Nicht-Honorierung der akademischen Qualifikation der Sozialarbeit nicht ihren Grund auch darin, daß hier ein neuer Typ von Beschäftigung sich durchzusetzen beginnt? – Gewiß: Die Notwendigkeit einer Qualifikation zur wissenschaftlich gestützten, souveränen und reflexiven Sozialarbeit ist strukturell evident; solche Arbeit aber der Unterstützung, Hilfe und Provokation in den Schwierigkeiten der Lebensbewältigung liegt dicht an jenen Arbeiten, die vorberuflich von Frauen ausgeübt wurden, und auch jetzt, im Kontext von Verberuflichung und Verwissenschaftlichung der Sozialarbeit, überproportional (zu 80 %) von Frauen wahrgenommen werden. Ist also die geringe Honorierung dieser Arbeit nicht auch Ausdruck dessen, daß hier Aufgaben in Beschäftigungsverhältnisse transformiert werden, die der traditionellen Ordnung unseres Beschäftigungswesens und der traditionellen Mißachtung von Frauenarbeit entsprechen? Sind also die derzeitigen Anstellungsschwierigkeiten nicht auch Zeichen für die Schwierigkeiten einer Neuorientierung, eines Umbruchs in der Struktur des Beschäftigungswesens, hoffentlich eines *cultural lag*? – In diese Richtung, wenn ich dies noch anmerken darf, scheint es mir auch zu weisen, daß die miserable Bezahlung zwar durchgehend moniert wird, daß sie aber, so verwunderlich dies heutzutage klingt, offenbar kein essentieller Grund zum Zweifel an der Arbeit ist: Mehr jedenfalls als das Geld zählen Aufgaben, die als sinnvoll und lohnend erfahren werden, zählen Verträglichkeit und Solidarität im Team. Sozialpäd-

agogik/Sozialarbeit als Moment in einem postmateriellen Arbeits- und Lebenskonzept?

2. Leistungen des Konstrukts des Diplomstudiums Sozialpädagogik

So steht die Notwendigkeit von Diplompädagogen/Sozialpädagogen ebenso wenig zur Diskussion wie ihre Akzeptanz in der Praxis. Aber sind Diplompädagogen/Sozialpädagogen für die ihnen zufallenden Aufgaben angemessen ausgebildet? Was leistet ihr Studium? Nach den Jahren der äußeren Probleme, nach den Jahren der inneren Überlastung und der strapaziös-mühsamen Konsolidierung der Studienverhältnisse war es seit den 80er Jahren ruhig geworden. Auf diesem Plateau, also gleichsam entlastet von Druck und Bedrohung, ergeben sich aber – und in den letzten Jahren zunehmend – Unbehagen und harte interne Auseinandersetzungen zur Leistungsfähigkeit des sozialpädagogischen Studiengangs. – Diese Entwicklung ist sicher nicht spezifisch für die Sozialpädagogik: Sie hat zunächst teil an dem mit dem Ende der Bildungsphase einhergehenden allgemeinen Desinteresse an Studienproblemen in den frühen 80er Jahren und nun an den neuerdings vielfältig wieder erwachenden kritischen, selbstkritischen Fragen. Gewiß geht das Unbehagen in der Sozialpädagogik – und das mildert es gleichsam – damit einher, daß für die Studierenden der Zusammenhang von der vor-universitären Erfahrung (z. B. Zivildienst), Studienmotivation und Lebenskonzept (z. B. im Kontext der sozialen Bewegungen) nach wie vor groß ist. Aber das entkräftet das Unbehagen nicht, das weit verbreitet ist, vielfältig und in sich widersprüchlich-diffus:

- Der Zusammenhang der Studienaufgaben würde, so heißt es, den Studenten nicht erkennbar.
- Die Anstrengung von Wissenschaftlichkeit verliere sich in der Vielfalt von Angeboten und Praxisbezügen (Wissenschaft als Anspruch verliere an Attraktivität).
- Die Studenten fühlten sich nicht hinreichend für die Praxis qualifiziert (ehemalige Absolventen drängen in Zusatz- und Weiterbildungen, von denen sie sich die fehlende Praxisqualifikation versprechen).
- Der Sinn eines praxisbezogenen Studiums werde angesichts der (gerade skizzierten) Diffusitäten und Schwierigkeiten des Arbeitsmarktes fragwürdig.

In und hinter diesem Unbehagen zielt eine prinzipiell formulierte Pointe der Kritik darauf, daß am sozialpädagogischen Diplom das Strukturproblem des Diplomstudiengangs, als eines Wissenschaftsstudiums für Praxis offenkundig werde (vgl. LÜDERS 1989): Sozialpädagogik nämlich, indem sie wissenschaftlich für Praxis ausbilden wolle, verliere sich in den von der Praxis her kommenden konkreten Problemen und damit den Zusammenhang zur wissenschaftlichen und zur erziehungswissenschaftlich allgemeinen Diskussion; sie verfehle, indem sie Praxis und Wissenschaft miteinander zu verbinden suche, die Stringenz des wissenschaftlichen Diskurses und damit die spezifisch wissenschaftliche Leistungsfähigkeit in bezug auf Praxis. Ist damit das Konzept des Diplomstudiengangs Sozialpädagogik zur Disposition gestellt?

Diese Kritik wird bisweilen nicht ohne Schärfe vorgetragen¹. Das belastet zweifelsohne die Auseinandersetzung, erledigt aber nicht die hier aufgeworfenen Sachfragen des Studien- und darin des Wissenschaftskonzepts. – Um hier die Klärung ein wenig weitertreiben zu können, scheint es mir notwendig, auszuholen, sowohl auf die Intention des Diplomstudiengangs als auch auf die besonderen Aufgaben und Probleme der Sozialpädagogik.

Pädagogische Universitätsstudien für die Praxis wurden in den 20er Jahren gefordert, realisiert aber erst mit der Einführung des Diplomstudiengangs. Es ist – hier in der Zunft – vielleicht nicht uninteressant daran zu erinnern, daß das Konzept eines Diplomstudiengangs schon 1952 auf der Konferenz der Universitätspädagogen zur Diskussion stand und daß 1953 ein inneruniversitär gebilligter Göttinger Entwurf zu einer Prüfungsordnung (von ERICH WENIGER) vorgelegt wurde, der im Gegensatz zum Magister, auf eine Berufsfeldorientierung (Sozialpädagogik, Heilpädagogik, Erwachsenenbildung) zielte und auch ein integriertes einjähriges Praktikum verlangte (vgl. GÄNGLER/HEINRICH, im Erscheinen).

Das Konstrukt des Diplomstudiengangs als eines Studiums, das Allgemeine Erziehungswissenschaft mit speziellen Erziehungswissenschaften ebenso verbindet, wie sozialwissenschaftlich fundierte Theorie mit Berufsqualifikation, ist angesichts der Schwierigkeiten mit der Etablierung dieses Studiengangs in den frühen 70er Jahren durch Kommissionen – innerhalb unserer Gesellschaft ebenso wie z. B. des Landes Nordrhein-Westfalen und der Kultusministerkonferenz – in seiner ursprünglichen Intention verdeutlicht worden. Dreierlei aus diesen Beratungen ist Erinnerungswert.

- Das Konzept des Diplomstudiums als Verbindung allgemeiner Grundlagen mit den Aufgaben spezieller (differentieller) Pädagogen ist nur tragfähig, wenn und insofern das Allgemeine sich als anschlußfähig für spezielle Probleme erweist, sich also die Allgemeine Pädagogik aus der Tradition nur der Bildungstheorie und vor allem des schulbezogenen Lernens heraus öffnet zu jenen Fragen und Aufgaben, wie sie sich im Kontext z. B. von Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung stellen.
- Als wissenschaftliches Studium auch für praktische Aufgaben hat das Diplomstudium zwei Teile, die nicht ineinander aufgehen, aber miteinander vermittelt werden müssen. Solche Vermittlung ist nur möglich, wenn beide Aufgaben auch in ihrer Eigenart traktiert werden; Theorie gegenüber dem Praxisdruck und Praxiswillen und Praxis gegenüber dem universitär traditionellen Praxisunwillen.
- Die Praxisorientierung ist dann weiter ausgearbeitet worden im Konzept der Handlungskompetenz. Als Rahmenkonzept, als frame work, zielt es darauf hin, die traditionellen methodisch-praktischen Aspekte von Erziehung sozialwissenschaftlich und, vor allem, im weiteren Kontext der Fragen nach ihren Bedingungen und Strukturen zu reformulieren. Es zielt – zum zweiten – darauf, die allgemeinen Kompetenzen von Kommunikation und Interaktion deutlich zu machen als Voraussetzung für die spezifisch pädagogischen Kompetenzen des Erziehens, Beratens, Helfens, des Unterrichtens, Informierens, Wissenvermittels und – schließlich – des Organisierens, Verwaltens und Planens. Das Konzept versucht so ebenso den traditionell pädagogischen Blick zu erweitern wie die Ergebnisse neuerer Handlungsdiskussionen für die speziellen pädagogischen Aufgaben fruchtbar zu machen. Handlungskompetenz aber – dies zu erinnern und festzuhalten scheint wichtig – meint einen

Strang im Studium und ist selbstverständlich keine Alternative zur Theorieorientierung; Handlungskompetenz vermittelt natürlich auch nicht Erfahrungen und Sicherheiten des praktischen Handelns, sondern kann auf seine Probleme nur klärend und einübend vorbereiten.

Die Formulierung solcher Präzisierungen ging einher mit Überlegungen, die die weitere Ausdifferenzierung zu Spezialpädagogiken bremsen sollten, die Ausbildungen an eine Minimalausstattung koppeln, speziell Wissenschafts- (postgraduale) Studien möglich machen und, vor allem, auch die Praxisaufgaben – zwischen Kasuistik, Training und Praktikum – intensiv und verbindlich regeln sollten.

3. Spezifische Probleme des Diplomstudiums Sozialpädagogik

Im Rahmen dieses Studienkonzepts ergeben sich für den Schwerpunkt Sozialpädagogik besondere Aufgaben und Schwierigkeiten. (Zum Folgenden vor allem: DEWE/OTTO 1987, FATKE/HORNSTEIN 1987, HÖRSTER 1984, 1986; LÜDERS 1987, 1989; SCHEFOLD 1990, THIERSCH 1985, 1989). Sozialpädagogik mußte sich vor dem Hintergrund einer nur sehr sporadischen Universitätstradition ihren Gegenstandsbereich und ihre Zuständigkeit gleichsam aus einer Randposition heraus erobern und behaupten. Die das Feld bestimmenden Diskussionen waren durch Praxisnähe, außeruniversitäre und vor allem nicht pädagogische Diskussionstraditionen, nämlich durch das offene Konglomerat der Sozialarbeitswissenschaften bestimmt; hier Fuß zu fassen und die neuen Akzente durchzusetzen, war schwierig und zeitraubend.

In dieser Entwicklung beherrschend waren und sind zunächst Fragen nach der Leistungsfähigkeit von Wissenschaft für die Praxis, an denen die Sozialpädagogik ebenso teilhat in allgemeinen Auseinandersetzungen, wie sie auch sehr spezifische Akzente setzt. Wissenschaft und ihre Aufgabe der Aufklärung, Transparenz und Reflexivität, so wie ich bisher sehr allgemein geredet habe, stand und steht nicht zur Diskussion. Die tradierte Normalität des wissenschaftlichen Selbstbewußtseins und der Erwartungen an Wissenschaft aber sind in den letzten Jahren zunehmend problematisiert worden. Zugleich nämlich mit dem allgemeinen Modernisierungsschub – der Erosion tradierter Normalitätserwartungen, wie ich sie oben für die gegenwärtigen Lebensverhältnisse skizziert habe – wird auch Wissenschaft in ihrer Leistung und Funktion problematisiert (und gerade schon angedeutete Schwierigkeiten im derzeitigen Ausbildungsbetrieb haben natürlich auch in dieser allgemeinen Situation ihren Grund). – Wissenschaft gerät in die Unübersichtlichkeit und Krise der Moderne; sie erscheint nicht mehr als Königsweg zur Erkenntnis von Wirklichkeit, ausgezeichnet, anderen Formen des Wissens – in der Praxis, im Alltag – selbstverständlich überlegen. Andere Wissens- und Erfahrungsformen, z. B. des Alltags, der Poesie, der Ästhetik und des Körpers beanspruchen ihr eigenes, eigensinniges Gewicht. Wissenschaft wird verdächtigt, mit der Suggestion ihrer Erklärungsansätze und Ergebnisse Wirklichkeit zu verkürzen, zu kolonialisieren. Wissenschaft wird in der Eigenart ihrer Leistungen und Grenzen deutlich als eine spezifische Form von Wissen, als Sonderwissen, das sich neben und in

Konkurrenz zu anderen Wissensformen ausweisen und behaupten muß. Die für die Moderne charakteristische Notwendigkeit, sich in den eigenen Möglichkeiten und Schwierigkeiten auszuweisen, zu verantworten, zu legitimieren, gilt auch für Wissenschaft. Die tradierten Normalerwartungen an Wissenschaft werden abgelöst durch Forderungen an eine selbstreflexive Wissenschaft.

Innerhalb der Sozialpädagogik wurden und werden diese allgemeinen Probleme vor allem unter zwei Aspekten verhandelt. Die Erwartung an wissenschaftliche Aufklärung, ihre autoritätskritischen, ideologiekritischen Möglichkeiten (ROTH 1963), repräsentierten sich in den Analysen zur politisch-disziplinierenden Funktion von Sozialarbeit, zu ihren stigmatisierenden Wirkungen, ihren bürokratisch bestimmten Institutionen und Anstalten (Totalen Institutionen). Diese Arbeiten verbanden sich bald mit der selbstkritischen Frage danach, wie problematisch auch wissenschaftliche Rekonstruktionen selbst sind. Dieses Mißtrauen war in der Sozialpädagogik wohl besonders stark aus ihrer Grunderfahrung heraus, daß Fortschritt, gleich in welcher Gestalt, in der Geschichte des Sozialstaats immer auch funktionalisiert wurde zur Disziplinierung und Unterdrückung derer, die in der Gesellschaft am Rand leben. – Jedenfalls: Zentrale Arbeitskonzepte, z. B. die institutionskritische Wende der Stigmatheorie, die Handlungsmuster alternativer Professionalität und Handlungskompetenz, die Alltagsorientierung, verhandelten immer wieder auch den Gegensatz von wissenschaftlich gestütztem, professionellem Zugang und dem Eigensinn von Lebenserfahrungen der Adressaten. Parteilichkeit für die Adressaten, Respekt also vor ihren eigenen Verständnis- und Handlungsmustern und Versuche, weiterführende Lösungen im Horizont von Teilhabe und Partizipation zu entwickeln, gingen einher mit Wissenschaftskritik und einem Wissenschaftsverständnis, das wissenschaftliche Leistungen instrumentell im Zusammenhang der Klärung konkreter praktischer und politischer Aufgaben verstand, also – wenn ich das so ungeschützt sagen darf – mit einer selbstkritischen Bescheidenheit in der Nutzung von Wissenschaftswissen, mit einer gleichsam von Praxiserfahrungen her bestimmten Reflexivität.

Diese Kritik von der Praxis her konkretisiert sich vor allem auch in einer Selbstkritik dessen, der professionell mit der Mitgift von Wissenschaftswissen in der Praxis handelt. Sie führt zur Frage, ob das Studium, wenn es die Problematik der Professionalität zentral verhandelt, sich nicht nur mit den Sozialpädagogen selbst beschäftigt und so zweifelnde Nabelschau mit Berufsqualifikation verwechselt? ILLICHS und SCHELSKYS Kritik an Institutionen, die sich auf sich selbst konzentrieren, in sich isoliert und so nur für sich und ihren Erhalt agieren, wird damit – so scheint mir – auf die Professionalisierung appliziert, – indem Selbstkritik als vordergründig abgetan wird und dahinter die geheime Grundfigur eines sich auf sich konzentrierenden Interesses aufgedeckt wird. – Diese Interpretation aber ist nur weiterführend, wenn historisch konkret für die gegebene Situation der Sozialpädagogik argumentiert wird. Professions-theoretische Pointierungen nämlich sind zunächst Ausdruck einer notwendigen berufsbezogenen Selbstreflexion, provoziert durch jene Veränderungen der Praxis, wie sie sich aus der zunehmenden Akademisierung ergeben, die ja nicht nur durch die Diplompädagogen, sondern ebenso durch die Fachhochschulabsolventen gegeben ist. Erst vor diesem Hintergrund können Über-

pointierungen und Engführungen als *abusus zum usus* verstanden werden. – Wenig weiterführend scheint es mir auch, wenn aus der Kritik an einer vielleicht übergewichtigen Professionalisierungsdiskussion auf eine Einseitigkeit von Sozialpädagogik überhaupt geschlossen wird, die sie als Disziplin ausbildungsuntauglich mache. Sozialpädagogik ist in den Universitäten nicht und auch nicht primär nur Professionalisierungsdiskussion; sie ist vor allem auch vielfältige universitätsunabhängige Forschung. Im Bild geredet, wenn man nur Erbsen zählt, darf man nicht monieren, daß man keine Bohnen und Linsen findet.

Dieser für die sozialpädagogische Diskussion in den letzten Jahren zweifelsohne zentrale Strang einer von den Praxisaufgaben her inspirierten kritischen/selbstkritischen Reflexivität wird in den letzten Jahren zunehmend ergänzt durch Fragen aus dem allgemeineren Kontext der Wissenschaftstheorie. Wenn nämlich – so heißt es – Wissenschaft von der Praxis her relativiert wird, kann das dazu führen, daß sie sich in einer Art auf Praxis bezieht, in der ihr Eigencharakter und ihre spezifische Leistungsfähigkeit geschwächt werden. Das radikale Fragen über Praxis hinaus verliert sich, Wissenschaft paßt sich an gegebene Institutionen an, wird Institutions- und Praxisforschung, sie beschreibt und verdoppelt das Gegebene. Demgegenüber muß Wissenschaft sich auf ihr Eigenes besinnen und darin zurückgenommen, bescheiden werden – als Sonderwissen und in ihren unspezifischen Möglichkeiten in bezug auf Praxis. – Wenn solche Kritik so pointiert ist, daß sie auf strikte Unabhängigkeit von Wissenschaft und Praxis, also auf Wissenschaft für die Wissenschaft und Praxis für die Praxis hin zielt, und damit auf die Vernachlässigung von Praxisaufgaben, wenn sie die konkreten – damit einhergehenden – Probleme des Gegenstandsbereichs randständig werden läßt zugunsten allgemeiner Wissenschaftstheorie, dann wäre der Gewinn solcher Kritik nicht genutzt, der im Wissen von Unterschieden und der Scheu vor direkten, gleichsam naiven Vermittlungen liegt.

Konsequenz dieser beiden Kritikstränge ist, scheint mir, eine neue Interpretation des in der Studienordnung formal verlangten deutlichen Unterschieds zwischen Wissenschaftswissen und Praxisorientierung, – eine Interpretation, in der das Konstrukt des wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers fortgeschrieben werden muß zu dem des wissenschaftlich reflektierten Professionellen, zum Konstrukt des Habitus des wissenschaftlich reflektierten Professionellen.

Wissensformen müssen unterschieden werden in Wissenschaftswissen und Praxiswissen. Diese Unterscheidungen aber müssen differenziert werden, für Wissenschaftswissen also z. B. in Begründungs- und Handlungswissen, das wiederum in Orientierungs- und technisches Wissen zerfällt, für Praxiswissen in politisches, institutionelles und auf konkretes Handeln bezogenes Wissen. Unterscheidungen aber sind das eine, das andere ist der Ausweis der je spezifischen Eigenheit und Leistung, – also im wissenschaftlichen Studium zunächst der Ausweis des Wissenschaftswissens mit seinen Aufgaben der Distanz, der Abstraktion, der Stringenz, der prüfbaren Ausgewiesenheit, der radikalen Fragen über den Alltag hinaus, der Konstitution von Zusammenhängen auf eine

gleichsam hinter dem Alltag liegende Ebene. Dies muß in heutiger Zeit nicht nur gegen den Druck unmittelbarer Praxiserwartungen, sondern ebenso gegen die vielfältigen Relativierungen (und Marginalisierungen) von Wissenschaft einsichtig gemacht werden. (Motivation, ja Werbung zur Wissenschaft ist – so scheint mir, um es plott zu formulieren – eine wichtige Aufgabe im derzeitigen Studienbetrieb). Ebenso wichtig aber wird – komplementär dazu – das Wissen von der Praxis in der Eigenart ihrer Möglichkeiten und Begrenzungen (so wie es z. B. in Konzepten zu Alltagshandeln und -welten oder in der Verwendungsforschung deutlich wird), das Wissen von Praxis auch in ihrem Umgang mit Wissenschaftswissen, – heute in einer immer auch wissenschaftlich, professionell beeinflussten Praxis.

Wenn Wissenschaft aber ihre Aufgaben der Aufklärung und Transparenz für ihren Gegenstandsbereich wahrnehmen soll, wenn Wissenschaftswissen „nützlich“ werden soll auch in den unterschiedlichen Praxisarrangements des Umgangs, der Institutionen, der Sozialpolitik, dann wird Reflexivität als Fähigkeit der bewußten und selbstkritischen Nutzung der spezifischen Wissenschaftsmöglichkeiten zentral, Reflexivität als Fähigkeit zu gekonnter Vermittlung, zu Konfrontation und Transformation. Solche Reflexivität braucht Training, also Kasuistik, – von der Wissenschaft aus her ebenso wie von der Praxis. Dafür braucht es auch im Studium Raum, Gestaltungsmöglichkeiten und Phantasie. Eine so verstandene Wissenskasuistik wäre, scheint mir, eine notwendige Akzentuierung im Studium von Handlungskompetenz.

Mit solchen Differenzierungen stellt sich das Konzept eines praxisbezogenen wissenschaftlichen Studiums und seiner Bedeutung für Praxisaufgaben neu dar: Das Wissen von der Erziehungswirklichkeit, so ERICH WENIGER (1952), ist die Gemengelage unterschiedlicher Wissensformen, die sich gegenseitig stützen, kritisieren und provozieren. Im Bild geredet: Wie in der Walpurgisnacht die Phorkiagen, die zu dritt nur über ein Auge, einen Zahn und ein Ohr verfügen, sich damit gegenseitig aushelfen müssen, so muß es der wissenschaftlich gebildete Praktiker lernen, die unterschiedlichen Wissensformen in ihren spezifischen Möglichkeiten und Grenzen gegenseitig und miteinander zu nutzen. – Ein solches Bild aber könnte Harmonie suggerieren; Wissenschaftswissen und Praxiswissen aber gehen nicht ineinander auf. Sie bilden miteinander einen prekären Zusammenhang von partieller Überlappung, Herausforderung und Verfremdung. Krisenidentität – weniger dramatisch formuliert: Patchwork-Identität – ist das Signum des, der Unaufhebbarkeit von Eigensinn und Grenzen sich bewußten, wissenschaftlich reflektierten Professionellen.

Solcher „habitus“ ist so aber nur allgemein bestimmt, er gewinnt seine Konturen in den Sach-Aufgaben der Sozialpädagogik. Auf die hier liegenden Probleme und Diskussionen kann (und darf) ich mich im Rahmen der Frage nach dem Studiengangkonzept nicht ausführlicher einlassen. Einige Hinweise und Fragen aber sind vor allem auch als Hintergrund zu den hier thematisierten Schwierigkeiten im Studienbetrieb notwendig. (Zum folgenden z. B. BRUNKHORST/OTTO 1989, MOLLENHAUER 1988, THIERSCH 1989). Die Vielfältigkeit der Aufgaben ergab Diskurse und Forschungstraditionen, die in sich ergiebig und differenziert, aber auch nebeneinander fremd und oft abgeschottet sind. In

dieser Vielfältigkeit aber zeigen sich, zunehmend deutlicher, gleichsam quer zu den Spezialisierungen ähnliche Desiderate und Entwicklungstrends; sie ergeben sich unter unterschiedlichen, auch gegenläufigen Fragen:

- a) Die Erweiterung der Aufgaben der Sozialen Arbeit führt zu erweiterten Fragen nach Adressaten, zu Fragen über das Kindheits- und Jugendalter hinaus nach dem Lebenslauf, nach seinen Phasen, nach seinen „kritischen Ereignissen“, nach seinen Krisen; (erweitert sich, so könnte man fragen, die SCHLEIERMACHERsche Frage nach dem Verhältnis der Generationen zueinander?). Parallel dazu zielt die Differenzierung im Repertoire der Formen des unterstützenden Handelns auf eine offene Palette von Kompetenzen zur Lebensbewältigung, zur „Ressourcenarbeit“, zum Case-Management. (Handlungskonzepte der Sozialpädagogik z. B. für das Erziehungsheim, für die Kindertagesstätte, für die Jugendbildungsarbeit erweisen sich gleichsam als Spezialaufgaben in diesem weiteren Kontext). Wenn in diesem Zusammenhang bisweilen das Pädagogische in der neueren Diskussion über die Sozialpädagogik vermißt und eingeklagt wird, dann ist dies produktiv ausgelegt, wenn es sich auf eine solche offene Palette bezieht und neben der Verhandlung institutioneller Strukturen darauf insistiert, daß vermehrt die Fragen im konkreten Umgang verhandelt werden müssen, Aufgaben also z. B. des Arrangements von Zeit und Raum, von Lebensentwürfen, von geschlechtsspezifischen Interaktionsmustern, von kulturellem und politischem Engagement, Fragen aber auch zur neuen Interpretation des Zusammenhangs von Gegebenem, Möglichem und Aufgegebenem, von Gegenwartsbezug (Begleitung, „being-with“) und Perspektive, von Stellvertretung, Freiwilligkeit und Kontrolle.
- b) In der Konzentration auf Institutionen und professionelle Handlungskompetenzen – so wird weiter moniert – sind Arbeiten zu Lebenslagen und Lebensführungsmustern von Adressaten allzusehr in den Hintergrund geraten; hier wird sicher vermehrt gearbeitet werden müssen.
- c) So ergiebig der Arbeitsstand in vielem zu Praxis- und Institutionsmodellen ist, so scheint doch das darauf bezogene Arbeitsprogramm noch nicht eingelöst: Fragen stehen immer noch an nach Struktur und Leistungsprofil von Institutionen, z. B. Beratungsstellen, Wohnarrangements außerhalb von Familien, Amtsorganisationen, regionaler Vernetzung von Institutionen und Initiativen.
- d) Ganz gegenläufig wird – wohl parallel zu den oben schon verhandelten wissenschaftstheoretischen Erörterungen – zunehmend moniert, daß die Frage nach dem Zusammenhang der institutionell verfaßten Sozialen Arbeit zur Gesellschafts- und Modernisierungstheorie nicht hinreichend konkret entwickelt wurde; Sozialethik wird ebenso eingeklagt wie Sozialpolitik und die Diskussion des Konnexes von sozialer Arbeit und sozialen Bewegungen.
- e) Das pragmatische Arbeitsinteresse hat vor allem auch zu Fall- und Modellstudien geführt; ihnen gegenüber wurde die Sozialstatistik und vor allem die Evaluationsforschung (im weiteren Sinn verstanden) nicht hinreichend ausgebaut.
- f) Schließlich stellt sich angesichts dieser Konzept- und Forschungsfragen

auch die Frage nach dem für das Diplomstudium konstitutiven Verhältnis des Allgemeinen zum Speziellen inhaltlich neu. Ergeben sich von Forderungen aus der expandierenden Sozialen Arbeit her neue Konturen des Allgemeinen? Braucht es zur Klärung der Voraussetzung neuer Aufgaben nicht eine neue passende allgemeine Theorie, also eine neue „Allgemeine Erziehungswissenschaft“? – Es gilt nicht, ein schon gegebenes Allgemeines zu spezifizieren, sozusagen ein vorhandenes Gesamtbild partiell zu vergrößern, in ihm – wie die Röntgenologen sagen – Fenster zu bilden; Vorstellungen wie die der Züchtung neuer Obstsorten durch Okulieren und Kreuzen scheinen mir angemessener.

4. Pragmatische Konsequenzen

Die Verhältnisse in der Sozialpädagogik und in ihnen das Studienkonzept des wissenschaftlich reflektierten Professionellen erweisen sich als kompliziert, als komplizierter als es ursprünglich im Diplomstudium entworfen war. Die kurze Geschichte der Sozialpädagogik ist belastet ebenso mit der Expansion der Aufgaben und der Schwierigkeit, konzeptuell zu strukturieren, wie mit den in dieser Entwicklung gegebenen besonderen Problemen des Theorie-Praxis-Bezugs. Die Arbeit am Studien- (und Wissenschafts-)konzept und dem Gegenstandsbereich braucht besonderen Aufwand und viel Phantasie; daß sie gelingt, macht Willen und Ressourcen notwendig. – Im Märchen von Aschenputtel gab es die Fee, die Aschenputtel aus ihrer schwierigen Situation herausführte. Eine Fee können wir nicht erwarten, wir müssen uns selbst helfen. Wir müssen, denke ich, die alten Monita der Studienreformkommission festhalten und zugleich im Licht der neueren Diskussion reinterpretieren:

- Theorie- und Forschungsarbeit im Studium,
- Reflexivität im Umgang mit Wissenschaftswissen,
- Reflexivität in der Transformation von Wissen für die Praxis,
- Praxisreflexion und Training in ihr.

Wir müssen Ausbildung also ernstnehmen als ein Geschäft, das gerade in den so gegeneinander zu spreizenden Aufgaben den Erwerb von Reflexionsfähigkeit über Können und Information hinaus anzielen muß; wir brauchen Hochschuldidaktik in einer (auch gegen unsere eigene hier ja eher schmähhliche Tradition gewendeten) neuen Intensität.

Hintergrund solcher Vorhaben wären Ressourcen, wie sie noch immer nur sehr bedingt verfügbar sind. Gewiß: Die Klage ist alt – aber das erledigt sie nicht: Dem starken Studentinnen- und Studentenanteil der Sozialpädagogen (dem Anteil, der sie zur Hälfte aller Hauptfachstudenten macht), der Dramatik der in der Sozialpädagogik notwendigen Wissenschaftsentwicklungen entsprechen die Arbeits- und Forschungsressourcen in den Hochschulen – (und auch das Selbstbewußtsein in der Erziehungswissenschaft) – nur sehr bedingt. Es braucht in und jenseits der Hochschule Forschungsressourcen. Wie gering sie zur Zeit entwickelt sind, macht der Vergleich mit Forschungsmöglichkeiten z. B. der Schulpädagogik deutlich, wie notwendig sie aber wären, zeigt noch

einmal der Rekurs auf die eingangs erinnerten so weitläufigen, vielfältigen und zunehmend brisanter werdenden Arbeitsaufgaben in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Wir erleben zur Zeit in der Praxis Prozesse der Umstrukturierung z. B. des Feldes der Fremdplazierung, der Neuordnung der Sozial- und Jugendämter, der Ausbildung neuer Vernetzungen zwischen Sozialarbeit, Sozialpsychiatrie und Erwachsenenbildung – also Entwicklungen, die mir – in zeitlicher Versetzung – denen im Bildungswesen seit den 70er Jahren zu entsprechen scheinen, – Entwicklungen aber, die sich weithin neben und außerhalb wissenschaftlicher Konzeptualisierung, Analyse und Begleitung abspielen. Analyse -radikales Fragen über das Gegebene hinaus, – aber ist nirgends so nötig als in einem Arbeitsfeld, das so unter Problemdruck steht und immer wieder in Gefahr ist, ihn nur mit den Mechanismen pragmatischem Alltagswissen abzuarbeiten.

Anmerkung

- 1 Diese Kritik (vgl. FATKE/HORNSTEIN 1987, LÜDERS 1989, TENORTH/ZEDLER 1989) könnte zur Gegenfrage verführen, ob hier Schwierigkeiten abgearbeitet werden, die die Erziehungswissenschaften insgesamt herausfordern, getroffen vom abnehmenden öffentlichen Interesse und von Zweifeln an ihrem Status unter anderen Sozialwissenschaften, – abgearbeitet hier an der Sozialpädagogik, die expandierend, in ihren Themen „ungeschützt“ – und in ihrer Studien- (und Praxis)kultur auffällig ist, ja auch nicht selten in Kooperationsschwierigkeiten mit anderen Pädagogiken (z. B. Schul- oder Sonderpädagogik) verstrickt und – zudem – im weiten Konsens der Öffentlichkeit kein gutes Image hat. Solche in Wissenschaftssoziologie und Öffentlichkeitskritik hineinreichende Fragen können hier nicht weiter verfolgt werden.

Literatur

- BAHNMÜLLER, R./RAUSCHENBACH, T./TREDE, W./BENDELE, U.: *Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel*. Weinheim/München 1988.
- BRUNKHORST, H./OTTO, H. U.: *Soziale Arbeit als gerechte Praxis*. In: *Neue Praxis* (1989), H. 5, S. 372–374.
- BUNDESMINISTER für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): *Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. Bonn 1990.
- BUSCH, D. W./HOMMERICH, C.: *Probleme der Berufseinmündung von Diplompädagogen (Studienrichtung Sozialpädagogik)*. In: *Projektgruppe Soziale Berufe* (Hrsg.) München 1981c, S. 65–112.
- BUSCH, D. W./HOMMERICH, C.: *Bremer Sozialpädagogen im Studium und Beruf. Eine empirische Untersuchung im Auftrag des Senators für Wissenschaft und Kunst Bremen. Kurzfassung*. Bremen 1982.
- DEWE, B./OTTO, H. U.: *Verwissenschaftlichung ohne Selbstreflexivität – Produktion und Applikation wissenschaftlicher Problemdeutungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. In: *OLK, TH./OTTO, H. U. (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel I. Neu-wied/Darmstadt 1987, S. 251–284.*

- DEWE, B./OTTO, H. U.: Akzeptanz der Sozialexpertise zum veränderten Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: BÖLLERT, K./OTTO, H. U. (Hrsg.): Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft. Bielefeld 1989, S. 225–248.
- FATKE, R./HORNSTEIN, W.: Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 589–593.
- GÄNGLER, H./HEINRICHS, A.: Historische Skizzen zum Programm der Akademisierung der Sozialpädagogik. In: GÄNGLER, H./RAUSCHENBACH, TH. (Hrsg.): Wege in die Hochschule. Weinheim (im Erscheinen).
- Gesamtvorstand der kommunalen Spitzenverbände: Ausbildung der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen an den Fachhochschulen. In: Forum Jugendhilfe – AGJ-Mitteilungen (1977), H. 1, S. 36–38.
- HORNSTEIN, W.: Die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Forschung für die Praxis sozialer Arbeit. Anmerkungen zu einer notwendigen Bestandsaufnahme. In: Neue Praxis (1985), H. 6, S. 463–477.
- HÖRSTER, R.: Kritik alltagsorientierter Pädagogik. Weinheim 1984.
- HÖRSTER, R.: Berufsfeldbezug und Wissenschaftlichkeit. Zur hochschulischen Ausbildung von Sozialpädagogen. In: Neue Praxis (1986), H. 3, S. 249–256.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1971.
- KNIERIM, A./TREDE, W.: Das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der Befragung von Prüfungsämtern. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen (Hrsg.): Die Ausbildungssituation im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Eine Dokumentation der Studiengangprofile bundesdeutscher Hochschulen. Essen 1988, S. 5–22.
- Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Der Vorstand: Das Diplomstudium in Erziehungswissenschaft mit dem Studienschwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Informationen über Studienstruktur und berufliche Praxis. In: Neue Praxis (1977), Sonderheft, S. 63–72.
- LÜDERS, C.: Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), H. 5, S. 635–653.
- LÜDERS, C.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Weinheim 1989.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit oder das Pädagogische in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau (1988), H. 17, S. 53–58.
- Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.): Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation (Expertisen I), München 1981a.
- Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.): Sozialarbeit: Problemwandel und Institutionen (Expertisen II), München 1981b.
- Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.): Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt (Expertisen III), München 1981c.
- Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), H. 2, S. 209–220.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Deutsche Schule 55 (1963), H. 3, S. 109–119.
- SCHFOLD, W.: Zur Theorie der Sozialpädagogik (MS). München 1990.
- SCHESKY, H.: Der selbständige Mensch und der betreute Mensch. Frankfurt/M. 1978.
- TENORTH, H. E./ZEDLER, P.: Vorwort. In: LÜDERS, C. (1989), S. 9–13.
- THIERSCH, H.: Akademisierung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit – eine uneingelöste Hoffnung? Beobachtungen und Fragen zu 15 Jahren Diplomstudiengang. In: Neue Praxis (1985), H. 6, S. 478–487.

THIERSCH, H.: Der Diplomstudiengang zwischen Wissenschaft, Theorie und Praxis. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplompädagogen (Hrsg.): bag-mitteilungen (1989), H. 35, S. 18–29.

WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim 1952.

Abstract

“Cinderella and her sisters” – training problems and employment needs in graduate courses leading to the diploma in educational science (Erziehungswissenschaft) an social education (Sozialpädagogik).

Employment needs and training problems in graduate courses are going to be discussed with respect to the courses of social education. Taking sociological changes within society (especially nowadays in the time of individualisation and pluralisation of living standards) as the background, the lack of academic graduates of social education becomes obvious.

As an answer to problems within the course and the current scientific discussion the concept of a scientific course which is related to practical problems should be more dearly defined in order to qualify scientifically reflecting professionals to the more specific and individualistic conditions of practical work, thus enabling them to utilise their existing university knowledge. Therefore problems within the university courses should be discussed very intensively. Developments and suggestions stemming from discussions about the theory point to new fields for the educational science as a whole.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Thiersch, Beethovenweg 14, 7400 Tübingen.